

LE RÔLE DES SCIENCES SOCIALES DANS LA FORMATION DES OFFICIERS¹

José Rodrigues dos Santos

Professeur de Sociologie et Anthropologie, Académie Militaire, Lisbonne

Chercheur, CIDEHUS, Université d'Évora

Septembre 2006

1. Bref panorama de l'enseignement des Sciences Sociales aux futurs officiers

1.1 Deux dimensions de la formation des officiers

La lenteur de l'introduction des Sciences Sociales (SC) dans la formation des officiers doit être entendue comme n'étant que l'un des aspects des vicissitudes de leur éducation formelle qui devra à son tour être située par rapport à la formation informelle, empirique, par et dans la pratique. Il s'agit d'une tension qui se manifeste dès les origines de la modernité européenne entre la théorie et la pratique, entre les savoirs théoriques spéculatifs, formels, systématiques et susceptibles de n'être transmis que dans le cadre de l'École, des institutions formelles, et les savoirs techniques et pratiques, appliqués, éminemment contraires à la spéculation, liés à l'exercice des offices, et qui reproduit, comme une structure immanente à la culture européenne, l'opposition philosophique platonicienne entre *tekhnè* et *sophia*.

Une fois que l'on admet, sur la base d'un consensus plus ou moins sincère, la nécessité de l'éducation formelle des futurs officiers, une nouvelle opposition vient structurer le débat: l'opposition entre savoirs techniques-scientifiques, polarisés par les sciences de la matière et par les mathématiques, et les sciences appliquées respectives, d'une part, et les Humanités en premier lieu, accompagnées ensuite par les sciences sociales et humaines à leur naissance. Ceci nous permet, donc, afin de garder un mode de présentation qui nous semble commode et utile, de recourir à nouveau à la notion d'un espace de problèmes dans lequel nous identifions un certain nombre de dimensions que nous figurerons, en raison des limites d'ordre pratique², comme des plans définis par

¹ Texte de la communication présentée au Séminaire « Arts de la guerre et interprétations de la vie civile », Ecole Militaire Spéciale de St.-Cyr-Coëtquidan, 6 Octobre 2006. Une première version a été publiée en portugais par la revue *Proelium*, vol.VI, 6, 2006 : 25 :45. Lisbonne, Academia Militar. La traduction française est due à notre Collègue, Prof. Christine Zurbach (Université d'Évora) que je remercie.

² Il s'agit de difficultés pratiques, il est vrai, mais aussi cognitives, car il est difficile d'appréhender intuitivement des espaces multidimensionnels. C'est cette difficulté qui motive, d'ailleurs, la présentation des données d'analyses factorielles, ou en composantes principales, dans des diagrammes successifs qui considèrent les dimensions deux à deux, sur des "plans" à deux dimensions. Dans l'étude présentée ici, les diagrammes à deux dimensions ne représentent pas, comme c'est évident, le résultat du traitement de données statistiques provenant d'une enquête, mais un corps d'hypothèses quant à la structure d'un champ. Il est clair que l'enquête elle-même viendrait (viendra?) affirmer la pertinence éventuelle des

des dimensions considérées deux à deux, que nous exposerons successivement. Avec une formulation simple, nous obtenons une grille qui permet de situer les différentes formations, à chaque moment historique, sur le plan défini ainsi, en les comparant selon des critères homogènes, ou – en dessinant leur trajectoire sur le plan – d’accompagner les transformations de chacune d’elles dans une perspective diachronique.

1.2 Une grille de description des composantes de la formation des officiers

Admettons, pour commencer, qu’il est légitime de concevoir, d’une part, l’existence ou l’inexistence, ainsi que le degré d’institutionnalisation, de formations pratiques offertes au sein des unités et dans l’exercice de la fonction d’officier elle-même, et d’autre part, l’existence ou non, ainsi que l’importance de formations théoriques, formelles, de nature académique, acquises dans des écoles spécialisées, comme constituant *deux dimensions* (au moins en partie) indépendantes.

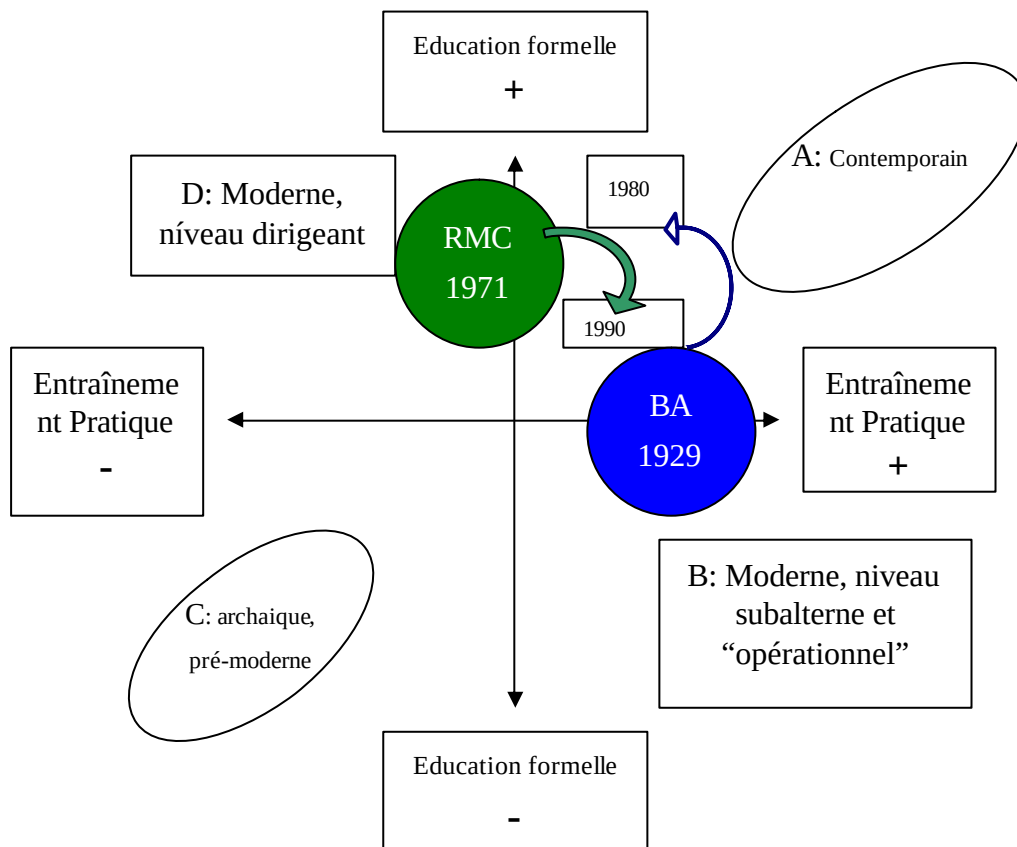


Figura1

Légende: RMC, Royal Military College, Canada; BA, British Army. Deux ajustements, de sens inverse, de l’équilibre entre des composantes. La classification utilisée (“archaïque et pré moderne (avant la Révolution Française), moderne (jusqu’à la II Guerre mondiale), contemporain”) s’écarte délibérément de celle de Moskos et Burk: “early modern” (pre-cold war), late modern (cold war) e postmodern (post cold war)” (Moskos and Burk 1998) (591-612). Mais nos objectifs ne sont pas identiques.

dimensions que nous proposons hypothétiquement pour la compréhension. Nous souhaitons, en attendant, que ce mode de présentation ait une utilité pour structurer le débat lui-même.

Présupposons que chacune de ces deux dimensions, continues, est susceptible d'assumer des valeurs qui varient entre -1 et +1. La valeur -1, négative, représente la simple inexistence, +1 représente l'importance élevée; 0, la valeur intermédiaire qui signifie l'indifférence ou plutôt, la non différenciation. En croisant les deux dimensions, nous obtenons un espace dans lequel apparaissent quatre pôles³ (comme dans les exemples ci-dessus), qui définissent quatre quadrants. Pour des raisons de commodité, nous désignerons la première dimension par l'expression "*Education formelle*", et la seconde par les termes "*Apprentissage pratique*" (ci-dessus, Fig.1).

En mettant de côté les deux quadrants "homogènes", avec des valeurs élevées dans les deux dimensions (comme le modèle A - Contemporain, qui associe une Education formelle développée et l'Entraînement pratique intensif), ou des valeurs faibles dans les deux cas (comme dans le modèle C - "archaïque", qui ne repose ni sur une éducation formelle, ni sur un entraînement pratique permanent, organisé, formalisé, mais uniquement sur un apprentissage par l'action), nous considérerons les quadrants dont les valeurs contrastent pour chacune des dimensions.

Le premier, étiqueté **B**, exprime la situation de la formation des subalternes, ou des postes de niveau intermédiaire, opérationnels plus ou moins équivalents, sur le plan hiérarchique, des capitaines aujourd'hui. Pour ces niveaux, l'âge moderne n'offre aucune formation formelle, académique, jusqu'à très tard. Cette formation existe, toutefois, pour les niveaux hiérarchiques plus élevés, associés à des fonctions dirigeantes, généralement réservées aux classes sociales dominantes, spécialement avec un caractère aristocratique. De cette manière, deux types d'officiers coexistent, selon les formations qui ont été acquises: une "classe" de subalternes formés "*sur le tas*", dans les unités elles-mêmes, ayant des horizons techniques et, pour une majorité de raison, intellectuels, limités, et une "classe" d'officiers supérieurs qui accèdent au statut en partie par un "droit de naissance" ("*right of birth*"), et qui peuvent disposer, très tôt, d'une éducation formelle, théorique, livresque, mais ignorer les aspects pratiques de la profession.

Il est clair que ce que nous tentons de décrire sont des équilibres relatifs entre des dimensions; mais l'analyse, faite dans ces termes précis, nous semble indispensable pour comprendre la tension entre la théorie et la pratique, l'éducation et l'entraînement, dans les univers militaires européens, au long de la période de constitution des formes institutionnelles contemporaines.

1.3 L'opposition entre "éducation" et "entraînement"⁴: tendances séculaires

En fait, le quadrant A (contemporain), dans lequel se situent les formations qui associent "Education" et "Instruction et Entraînement", enserme une question que des

³ Description détaillée, dans une perspective ethnographique, in Rodrigues dos Santos, J. (2006). "Modelos de análise da profissão militar." Episteme. Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa VI, 2^a série (15-16-17): 209-252. La première partie de l'étude, en traduction française, précède ce texte. On s'y référera.

⁴ Le terme entraînement ne porte pas la même charge sémantique que ses correspondants approximatifs anglais (« training »), ou portugais (« treino »). Ce dernier s'oppose aussi bien à « éducation » (ou enseignement), qu'à « instruction ». Le triplet « enseignement / instruction / entraînement » décrit, dans la doctrine militaire portugaise trois formes d'apprentissage, de la plus formelle et abstraite à la plus pratique et répétitive.

auteurs très familiarisés avec cet univers considèrent comme une question centrale ((Kennedy and Neilson 2002): X), que de grands maîtres de ce domaine, comme le britannique Lloyd cité auparavant, les allemands Clausewitz & Scharnhorst, traitent comme telle. D. E. Showalter, à propos de l'armée de la Prusse (plus tarde, de l'Allemagne), entre 1715 & 1945, montre en détail combien la question implique un équilibre difficile, précaire, entre Education (formelle) et Entraînement (pratique, informel), rendant compte des changements de format, d'organisation, de la formation des officiers à long terme, et *aussi des macro conséquences au niveau de la prestation* (Showalter 2002). D. French traite la même question centrale en observant l'armée britannique entre 1919 & 1939. Dans ce cas, c'est le système des régiments dans lesquels se faisait la partie essentielle de la formation professionnelle des officiers (même quand ils passaient par Sandhurst), qui garantit la prédominance de la pratique. Le résultat d'un système qui privilégie l'exclusivisme social, l'entraînement physique et le commandement (exercice de l'autorité, facilité par la supériorité sociale d'origine), tel qu'il apparaît aux yeux de Sir Hugh Elles, "Master-General of the Ordnance" en 1929, était que "bien que, à la sortie des collèges de cadets [Sandhurst et Woolwich], les jeunes officiers sachent commander un peloton ou une troupe, leurs horizons intellectuels avaient été stupidifiés [stultified] par l'entraînement" (French 2002): 106; traduit par l'auteur de cet article). Des constatations analogues ont été faites par l'Etat-major après la guerre de 1914-1918, qui considérait qu'"un officier dont le savoir se limite aux soldats et à la vie militaire [soldiering] ne possède que la moitié de la formation" nécessaire (*ibid.*, traduit par l'auteur de cet article).

Cependant, l'opposition entre éducation formelle, scolaire, et informelle ou pratique, en elle-même, ne suffit pas pour rendre compte du fossé culturel qui existe entre les deux approches. Comme nous l'avons déjà pressenti dans les affirmations de Foot & de Showalter, il ne s'agit pas seulement de méthodes différentes d'acquisition de compétences, mais de deux univers opposés. L'instruction pratique est accompagnée d'un *ethos* de dureté, de rusticité qui, motivées probablement par les exigences de la fonction ultime qui est le combat, s'insèrent dans une configuration idéologique anti-intellectuelle où domine le rejet de la Culture. Ce n'est pas uniquement son absence objective en tant que résultat d'une moindre préoccupation qui l'emporte, mais un refus actif, militant, de l'apprentissage "scolaire", des livres, de la culture dans ce qu'elle peut offrir en tant que sensibilité et ouverture, rapidement assimilées à la faiblesse. Comme le décrit Showalter, dans l'armée allemande avant 1914, ce qui est privilégié chez les jeunes officiers (et chez les cadets), c'est, avec un entraînement physique intensif, l'abandon d'une tradition de culture et même des orientations reçues à l'école secondaire (*Bildung*), à la faveur d'une dureté physique et émotionnelle (*Roheit*, "état brut", fig. grossièreté) et d'un certain culte de la violence et de la brutalité ((Showalter 2002): 42). L'opposition était clairement perçue par l'État-major allemand avant 1914, qui prévoyait une guerre courte et préparait ses moyens humains selon des perspectives de court terme. "La persistance de cet état d'esprit, cependant, se reflétait aussi dans l'accent mis sur le professionnalisme au prix de la *Bildung*, dans le privilège donné à l'action en tant qu'opposée à la réflexion" (Showalter 2002): 46). Après la défaite (non reconnue) de 1919, le commandant en chef de la Reichswehr, Seeckt, tente, selon le même auteur, de rétablir l'équilibre entre éducation formelle et instruction, notamment en accentuant les caractéristiques intellectuelles décisives qui sont acquises par la culture, et non pas par le conditionnement de l'entraînement. Seeckt cherchait à obtenir de "ses officiers l'autonomie associée à *Bildung*: la capacité d'évaluer les circonstances

et de formuler des jugements moraux et intellectuels basés sur ces circonstances, comme étant opposés au filtrage de perceptions à travers des schémas aprioristiques”.

Toutefois, la situation de l’Allemagne de l’après-guerre incitait les chefs à raisonner, de nouveau, en fonction d’urgences à court terme, avec un résultat opposé, produit par une “éclipse de l’éducation formelle en tant qu’exigence pour les jeunes officiers”, qui “reflétait, en partie, la synergie croissante entre l’idéologie national-socialiste et les besoins du front” (ibid.). Que ces derniers, avec le début de la seconde guerre mondiale, aient fini par se superposer à l’éducation formelle, et encore davantage, à l’éducation académique, n’a pas seulement été inévitable dans le contexte politique de l’époque, mais aussi tragique.

Ce que Showalter décrit comme la “démodernisation” de l’armée allemande, en particulier sur le Front de l’Est, était le résultat final d’une tendance dans laquelle les facteurs idéologiques ont joué un rôle décisif. “Ce que les commandants de division et de régiment voulaient dans la course vers Stalingrad et ensuite, vers Kursk, c’étaient des hommes endurcis, physiquement et moralement endurcis, avec la volonté de diriger sur le front”. Mais les pertes, limitées, dans une première phase, par la faiblesse tactique de l’Armée Rouge, ont rapidement traduit les effets de la “démodernisation”. “Aux niveaux les plus élevés, le modèle de la démodernisation⁵ technocratique s’est répandu encore plus vite, et on peut le démontrer, avec des conséquences encore pires” (Showalter 2002) : 54; traduit par l’auteur de cet article).

La réalité pratique dévoile, par conséquent, le paradoxe ou l’“énigme”, selon les termes employés par Hattendorff (Hattendorf 2002), de la formation militaire. L’opposition entre éducation (formelle, académique), et informelle, repose sur l’entraînement pratique, entre autonomie et esprit critique et conditionnement et obéissance passive, entre sensibilité et ouverture d’esprit et “esprit guerrier” ancré dans la violence et dans l’excès; plus qu’un simple arbitrage entre des contenus distincts, elle exprime une tension entre des pôles d’orientation et un *ethos* opposés. Et cependant, tous deux sont nécessaires.

1.4 *Parcours contemporains: trajectoires des grandes formations*

Les rapports sur les forces armées canadiennes, en particulier après les graves incidents en Somalie dans les années 90, vont dans le même sens: c’était l’équilibre entre formation académique, et même humanistique, d’une part, et instruction qui devait être entièrement repensé. Or, les commissions d’enquête découvraient, au milieu des années 90, un déséquilibre (dominante instruction et impréparation corrélative pour les nouvelles missions) qui, d’une certaine façon, était le résultat d’une soumission excessive aux exigences des militaires. Ceux-ci, au début des années 70, allaient jusqu’à exiger que les Collèges Militaires restaurent le “M” qui figurait dans leurs noms (comme dans la dénomination **R**oyal **M**ilitary **C**ollege), car ils considéraient qu’ils étaient allés trop loin dans le mimétisme académique. Il est vrai que, dans ce cas précis, il s’agissait d’un ajustement excessif au modèle de *cursus* de l’Ingénierie des Universités civiles (Haycock 2002): 177): de bons ingénieurs, peut-être, mais de moins

⁵ Le terme, peu orthodoxe, est assez expressif; il ne désigne pas un ralentissement de l’évolution vers la formation formelle, mais d’un retour vers des formes archaïques. La croyance en l’efficacité du “guerrier primitif”, l’homme capable de tout endurer (et de tout faire), en tant qu’image directrice pour une armée contemporaine, représente une illusion qui les conduit à la perte d’efficacité, y compris sur le terrain du combat.

bons militaires (officiers), ou alors, de bons professionnels dont la perspective était de partir rapidement vers la vie civile ...

Pour illustrer l'usage heuristique que nous entendons faire du diagramme en deux dimensions ("Education/ Entraînement"), nous avons introduit dans le schéma présenté auparavant deux petits cercles qui situent deux exemples historiques dans l'espace respectif. Le premier (BA, British Army), renvoie à la situation entre les deux guerres mondiales mentionnée ci-dessus, et se situe clairement dans la région des valeurs élevées d'Instruction et d'Entraînement, avec des valeurs faibles pour la dimension Education. Le second (RMC), vise à exprimer la position qu'occuperait sur ce plan le système de formation canadien, dans la perspective des responsables militaires, au début des années 70. Remarquons que la situation décrite par les commissions d'enquête des années 90 signale un déplacement du RMC vers une position analogue à celle de BA qui viendra à se révéler comme une correction excessive.

Avec ces exemples, nous sommes entrés dans l'analyse de la structure du champ de la formation des officiers, à l'époque contemporaine, à partir de la Révolution Française. On considère déjà à cette époque (comme nous l'avons indiqué auparavant), qu'il existe dans le monde européen et américain des institutions spécialisées de formation professionnelle des officiers, les Académies, qui caractérisent les nouveaux modes d'accès à la profession d'officier.

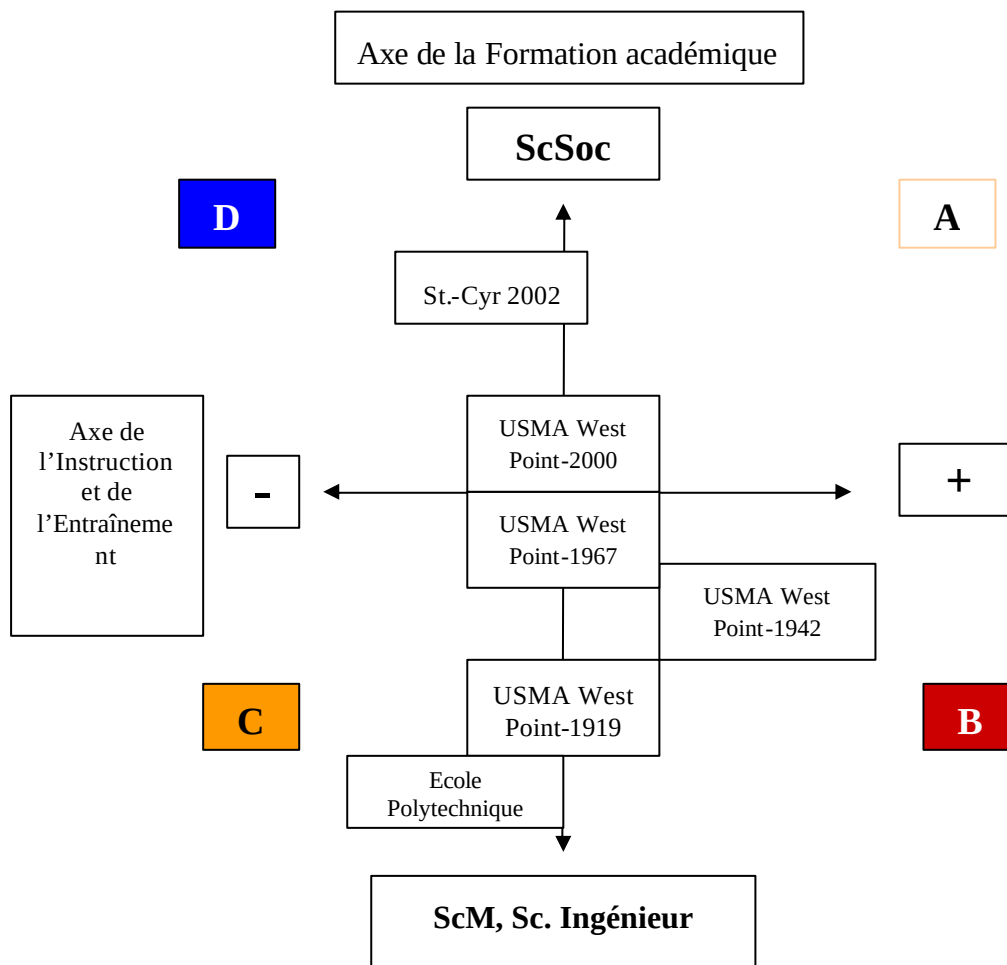


Figure 2

Les besoins auxquels celles-ci, déjà solides, correspondent, ont cessé d'être considérés comme étant sujets à discussion, et sont, au contraire, reconnus comme une base de travail indiscutable. Dans ce nouveau paysage, l'enjeu, comme nous l'avons vu, est *l'équilibre entre Education et Entraînement*, et non pas le besoin de chacun des deux.

1.5 L'autre plan constitutif des formations: opposition entre techno sciences et sciences sociales

Or, étant admise comme un besoin, l'Éducation formelle que l'on peut aussi appeler "académique", va être l'arène d'une polarisation entre savoirs scientifiques mathématisés, mettant l'accent sur le domaine des sciences de la matière et leurs applications aux ingénieries, d'un côté, et les humanités et les sciences sociales⁶, de l'autre.

Il est commode d'exposer le système de relations et les équilibres entre ces versants de la formation des officiers à l'aide d'un second diagramme.

Nous y avons tracé deux axes: le premier, horizontal, exprime des valeurs élevées ou faibles de la composante que nous avons désigné auparavant par l'expression "Entraînement militaire", et qui devra, de façon plus adéquate, par les termes "Instruction et Entraînement militaires", ou, an abrégé, par "Instruction et Entraînement." Le second, vertical, oppose les composantes de la formation académique qui sont en concurrence, en compétition, dans le champ de l'Éducation formelle, à savoir, les sciences de la matière et les ingénieries, d'une part, et les sciences sociales, de l'autre.

De cette façon, la moitié supérieure du diagramme (Fig. 2) regroupe les cas où il existe une composante de Sciences Sociales dans la formation académique, plus importante que la composante d'ingénierie, et la moitié inférieure les cas inverses. En effet, l'ensemble des savoirs dont la transmission a lieu, nécessairement, dans un système scolaire, académique, qui réserve une place importante aux bases théoriques, qui privilégie la systématisation, l'attitude critique, l'autonomie de l'étudiant (bien que ces éléments puissent être plus ou moins accentués selon les écoles, les époques historiques, etc.), n'est pas homogène.

Marqué dès les origines de l'université par l'opposition entre science et humanisme, au contraire, l'univers des savoirs académiques s'est diversifié progressivement, jusqu'à ce qu'il ait atteint une fragmentation dans des spécialisations plus ou moins étanches qui met définitivement en cause l'unité (aujourd'hui à peine virtuelle) du Savoir scientifique. Dans le même mouvement, et pour ne traiter que des savoirs scientifiques, la grande fracture a été, et est encore, celle qui oppose les sciences de la Matière (et, d'une façon plus problématique, les sciences de la Vie), d'un côté, et les sciences du Social, ou de la Culture, de l'autre. Nous croyons qu'il serait possible de montrer à l'aide d'analyses de détail que, dans les programmes de formation des officiers tels qu'ils ont été fixés après la période de fondation des académies militaires contemporaines (depuis le début du XIXe), l'opposition principale, en ce qui concerne l'Education professionnelle des officiers (Education Académique), est celle qui sépare les sciences de la matière et leurs applications technologiques (notamment au Génie), et les sciences sociales, conçues dans une acception élargie (Crackel 2002).

⁶ Malgré quelques inconvénients, dorénavant, pour des raisons d'économie d'espace, et en raison de notre préoccupation principale ici, nous désignerons cet ensemble par "sciences sociales", bien qu'elles ne représentent qu'une partie de la totalité.

Comme cela a été rendu clair dans les exemples référés auparavant, l’“équilibre” qui s’établit entre les deux composantes, n’a rien de purement mécanique, mais, bien au contraire, est le produit d’un processus de confrontation, de négociation et d’arbitrage entre des tendances opposées, portées par des forces sociales très concrètes. En effet, pour des raisons aisées à deviner, le jeu entre composantes est un jeu au résultat zéro: pour que l’une gagne du terrain, l’autre ou les autres doivent le perdre. Savoir d’où vient le fait qu’il s’agit d’un jeu au résultat nul est également possible: il existe un ensemble de ressources qui est limité; certaines le sont en termes relatifs (pouvant varier de façon remarquable, dans certains paramètres, comme c’est le cas pour le financement public du système), d’autres le sont en termes absolus. Parmi ceux-ci, le meilleur exemple est le temps d’apprentissage des cadets. Les jours n’ont que vingt-quatre heures, et il n’est pas possible de multiplier par un facteur significatif la durée en années des formations. En réalité, cet aspect a été utilisé comme variable d’ajustement⁷; mais les variations n’ont jamais réussi à atteindre un facteur 2 (en multiplication ou en division), par rapport à la durée “normale” qui, tout aussi étonnamment que cela puisse paraître, est un des paramètres les plus stables sur le long terme (trois ou quatre ans)⁸.

1.6 Application de la seconde grille aux exemples historiques

Les programmes de formation des Écoles qui attribuent une place importante à la formation académique, mais qui concentrent leur effort sur les sciences de la matière et les technologies de l’ingénierie, comme cela a été le cas à West Point pendant le premier siècle de son existence (et comme cela a d’ailleurs été le cas de son modèle, l’École Polytechnique (E.P.) de Paris, se situent, par conséquent, dans la moitié inférieure du diagramme, mais West Point, dont la composante Instruction est plus importante en 1919, se trouve dans le quadrant B et l’E.P. dans le quadrant C.

Le diagramme permet aussi d’accompagner le changement dans l’importance relative attribuée aux deux dimensions, par la même institution, comme West Point, au long du temps. La prédominance des Ingénieries, qui déterminait l’absence quasi totale des ScS avant 1919 et jusqu’à la réforme de 1967, se met à diminuer; mais si en 1942 la réduction de la durée du cours de quatre à trois ans et l’accentuation de la composante Instruction et Entraînement a été faite au prix de la formation scientifique, ce sont précisément les sciences sociales qui ont perdu du terrain.

Après la fin de la guerre, les ScS (*lato sensu*) sont introduites, d’abord timidement (création du Département de Sciences Sociales en 1946), ensuite, après 1967, de manière plus significative, et finalement, en 1988 et en 2000, avec un poids pratiquement équivalent à l’ensemble des mathématiques, des sciences de la matière et des ingénieries (Crackel 2002). À titre purement illustratif, nous avons inclus dans le schéma l’Ecole Supérieure Militaire de St.-Cyr Coëtquidan, en France. Avec la réforme de 2002, l’importance relative de l’Instruction et de l’Entraînement est réduite

⁷ Les exemples qui viennent immédiatement à l’esprit sont ceux des modifications de la durée des cours réduits de quatre à trois ans à l’USMA, à West Point, avec la seconde guerre mondiale. Mais de nombreuses académies ont été obligées de faire de tels changements quand l’urgence l’imposait. Des données sur la durée de la formation initiale des officiers soviétiques de la Révolution russe à la fin des années 1970, voir E. Jones Jones, E. (1985). Red Army and Society. A Sociology of the Soviet Military. London, Allen & Unwin..

⁸ Nous excluons le système de formation soviétique en temps de guerre, où la durée des cours a été réduite à 18 mois pour les officiers de l’armée, et à deux ans pour les ingénieurs. À la fin de ces périodes exceptionnelles, les formations ont été fixées dans des paramètres “normaux”, entre 3 et 5 ans (les plus longues, pour les grandes écoles d’ingénierie) (Jones, 1985).

massivement au bénéfice de la formation académique où les ScS occupent une place qui tend à l'emporter. Ce que nous en retiendrons, c'est que la totalité des Écoles professionnelles des officiers vont suivre des parcours qui, avec des rythmes et des intensités divers, ont les mêmes orientations.

Maintenant que nous disposons de cet instrument heuristique qui nous permet de situer de manière comparative, relative, les Écoles d'officiers, nous pourrions élaborer une vision d'ensemble de la progression, lente, mais universelle, des ScS dans les *cursus* des formations initiales des officiers, au moins pour les cas qui correspondent au modèle occidental fondamental que nous avons présenté⁹.

2. Niveau hiérarchique et enseignement des Sciences Sociales: des sciences pour les dirigeants?

Les analyses faites jusqu'ici s'occupent principalement de la formation "initiale" des officiers, envisagée comme une formation professionnelle spécialisée, quel que soit le niveau d'études exigé pour y accéder. Cependant, nous avons déjà trouvé un domaine de fonctions qui a été, historiquement, l'apanage des échelons plus élevés des armées: les états-majors. Nous avons inclus intentionnellement ce type de fonctions, malgré le déphasage qu'elles présentent par rapport à la formation initiale, pour une raison de fond: la formation initiale prépare (plus ou moins bien) des élèves destinés à être aussi bien les officiers subalternes de demain que les officiers supérieurs d'après-demain. Et il ne fait pas de doute que l'un des problèmes les plus importants que toutes les écoles ont à résoudre, d'une manière ou d'une autre, est celui de l'arbitrage (un de plus), entre les *objectifs immédiats* et les *objectifs à moyen et long terme*. Dans l'immédiat, l'objectif est de former de bons subalternes, quelle que soit la vision que l'on adopte de ce qu'est un "bon subalterne".

Comme le poste définit, dans une grande mesure, la fonction¹⁰, et étant donné que celles-ci sont fortement influencées par la situation dans l'échelle hiérarchique, les capacités, les compétences et les savoirs nécessaires pour commander un peloton sont, non seulement très différentes de celles que l'on exige d'un commandant de régiment ou de division, mais aussi, en grande partie, antagonistes, si ce n'est contradictoires. D'où un dilemme classique des écoles militaires: consacrer une partie importante de l'effort pour l'obtention d'une "opérationnalité" immédiate, après la sortie de l'école, suppose l'abandon d'autres priorités, entre autres, la garantie que la formation initiale fournit la base nécessaire pour l'acquisition ultérieure des compétences que l'on peut exiger d'un officier supérieur. L'idéal étant, évidemment, de garantir tous les besoins, à court et à moyen ou long terme, le fait est que, vu les limites des ressources, un choix

⁹ Il devient difficile, par exemple, d'étendre l'analyse vers les systèmes de l'ancien bloc de l'Est pendant la période soviétique. Mais cette restriction, qui n'est pas absolue, est en partie caduque, sauf dans une perspective archéologique.

¹⁰ Sauf en temps de guerre, et une des analyses qui reste à faire est celle des très intéressants processus de redéfinition des fonctions de chaque niveau hiérarchique sous la pression des besoins; les effets de cette redéfinition ne sont pas toujours négatifs, ce qui est surprenant si nous considérons la justification (en temps de paix) du partage hiérarchique des responsabilités. L'autre processus est la promotion de subalternes non-officiers au statut d'officiers, en fonction des exigences posées par des situations de guerre.

est fait inévitablement (en ce qui concerne l'arbitrage des objectifs de formation et, donc, le choix des contenus des enseignements), entre les objectifs immédiats (former de bons sous-lieutenants et lieutenants, immédiatement capables de remplir leurs fonctions dans les unités) et les objectifs à long terme (former de futurs bons officiers supérieurs). Or, ces arbitrages produisent non seulement des effets à court terme (remplir des besoins immédiats des unités), mais encore à long terme, et ceux-ci peuvent être contradictoires. En effet, les institutions militaires présentent deux caractéristiques qui les distinguent entre elles, du point de vue de la gestion des ressources humaines, de la majeure partie des autres organisations, notamment des entreprises privées industrielles, commerciales, etc. Un “*inbreeding*”¹¹ presque total, et un mécanisme presque automatique de progression dans l'échelle hiérarchique. Le premier est le résultat du recrutement initial, fait dans la quasi totalité des cas, dans les échelons les plus bas (dans le cas des officiers, comme cadets qui seront toujours, dans leur premier emploi, subalternes), la règle étant ensuite de former les agents à l'intérieur, en formation initiale aussi bien qu'au long de la carrière.

Le second élément concerne le système de progression dans la carrière; contrairement à ce que l'on observe dans les organisations privées contemporaines, un agent qui entre dans l'organisation au niveau le plus bas de la catégorie des officiers, a pratiquement la *garantie* d'une progression jusqu'à un certain niveau hiérarchique, bien plus élevé que celui du début, avant d'atteindre la fin de sa carrière¹². En d'autres termes, près de cent pour cent des subalternes seront un jour des officiers supérieurs. C'est pourquoi l'accent mis, au long de la formation initiale, sur la formation destinée aux fonctions *spécifiques* du subalterne, entre en concurrence (et donc en antagonisme) avec l'investissement initial nécessaire pour l'obtention de bons futurs officiers supérieurs, de même que la formation finalisée et spécialisée est antagonique avec la formation de base, généraliste, au potentiel moins ciblé, mais plus ouvert.

2.1 Les sciences sociales et la formation des officiers supérieurs

Or, dans un panorama général des formations d'officiers englobant non seulement les grandes écoles de formation initiale (“primaire”) dans les pays occidentaux au long des deux derniers siècles, mais aussi les formations “secondaires”¹³, ou de préférence, post-graduées, destinées aux professionnels militaires le long de leur carrière, les ScS se présentent comme des facteurs d'ouverture de l'horizon intellectuel et *professionnel*. Si nous devons résumer en deux traits à peine le mouvement, ou l'évolution (complexe, différente selon les pays et les époques), du rôle des ScS dans la formation des officiers, nous le ferions en affirmant:

¹¹ Expression que nous pourrions traduire par “endogamie”, reproduction à l'intérieur du groupe. Il ne s'agit pas d'un phénomène exclusif des institutions militaires; en effet, c'est une des caractéristiques du système de l'enseignement supérieur portugais qui a suscité le plus grand nombre de critiques de la part des commissions internationales d'évaluation, en raison de ses conséquences systémiques (réintroduire dans le système les défauts qu'il produit). Et les défauts semblent se reproduire, dans toutes les organisations, plus facilement que les qualités...

¹² Ce niveau dépend, c'est évident, des époques et en particulier de la démographie de la profession. Mais une donnée courante était que tous les jeunes officiers puissent en principe atteindre au moins le niveau de Colonel en fin de carrière. Aujourd'hui, l'horizon professionnel modal dans l'Armée portugaise est peut-être celui de Lieutenant-colonel. Et cela avec une incertitude accrue.

¹³ Cette terminologie, fréquemment employée dans la littérature, a l'inconvénient d'évoquer l'école primaire, actuel “enseignement de base”, et l’“enseignement secondaire”. Elle a toutefois l'avantage d'exprimer la relativité des niveaux, et non la seule succession dans le temps.

(i) Que les ScS commencent par être l’apanage des échelons les plus élevés de l’institution, et vont progressivement se “diffuser” *verticalement* dans les échelons plus bas;

(ii) Qu’elles commencent par être l’apanage de fonctions spéciales (état-major), pour, à partir de là, se “diffuser” *horizontalement* vers les autres fonctions (“opérationnels”, “gestionnaires”, “techniciens” (Rodrigues dos Santos 2006)).

Nous ne manquons pas d’exemples¹⁴ d’armées dans lesquelles les formations (obligatoirement académiques), concernant les ScS au sens large, ont été réservées, au début, aux niveaux “secondaires” de formation des officiers, c’est-à-dire après l’obtention du degré en formation initiale.

2.2 Les sciences sociales et les relations avec l’extérieur de l’institution militaire

Ce que ce fait traduit, c’est une idée ancienne, fortement enracinée dans les institutions militaires, selon laquelle la vision englobante des intérêts des États (pour ne pas parler des intérêts des *nations*, qui sont une chose bien différente¹⁵), des finalités des institutions, des objectifs, des situations et en conséquence de tout cela, des stratégies, doit être réservée aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie militaire. Nous sommes dans un univers où la règle selon laquelle “ce qu’il n’est pas nécessaire que l’on sache, on ne doit pas le savoir” constitue la base essentielle du contrôle de l’information. En plus de sa fonctionnalité évidente en termes de sécurité dans certaines situations bien précises, elle joue un rôle crucial dans la gestion du pouvoir dans ces institutions. La formation y tend à stratifier les champs des connaissances que doit acquérir le jeune futur officier dans ces mêmes termes. Par conséquent, dans cette optique, le subalterne n’a *pas besoin* de savoir quelles sont les relations de force entre puissances, quelles sont les grandes tendances de l’évolution des contextes mondiaux, en des termes non seulement militaires, mais aussi économiques, sociaux, culturels. Ces domaines appartiennent, pour ainsi dire, naturellement aux commandements. Or, les domaines de savoir que nous venons d’énumérer sont, de toute évidence, les domaines spécifiques des ScS. Ce qui explique que les formations pour les officiers supérieurs, pour les États-majors, aient depuis longtemps introduit ces disciplines. Si l’expression “vision englobante” est un synonyme de “vision des commandements”, dans ce cas, “vision locale”, limitée aux contextes immédiats (l’échelon “tactique”), qui s’occupe des situations concrètes et internes, est un synonyme de “vision de subalternes”. En admettant cette conclusion, nous acceptons aussi que les ScS soient l’instrument des États-majors, des niveaux élevés des hiérarchies.

Cette conception “hiérarchique” de la fonction des ScS coexiste, dans de nombreuses écoles et à plusieurs époques, avec l’accent mis sur le pôle informel, celui de l’Instruction et de l’Entraînement dans la formation initiale des officiers. Reste à savoir si une telle coexistence est compatible, dans la diachronie, avec la manutention de hauts niveaux de compétence dans la fonction “politique” des institutions militaires. En effet, il devient difficile de faire d’un subalterne formé “dans la rudesse”, dans le souci d’horizons immédiats, avec un *ethos* de résolution expéditive (mais simpliste) de problèmes concrets, un bon officier supérieur, et *a fortiori*, un bon dirigeant aux plus hauts niveaux de responsabilité. La capacité d’analyse stratégique (en tant que forme spéciale de pensée), la capacité d’intégrer des informations hautement complexes,

¹⁴ On ne pourra pas exploiter ici tout l’intérêt de ces exemples.

¹⁵ Et même très différente, y compris dans le cadre des états -nation, fussent-ils démocratiques.

comme le sont celles qui concernent toutes les situations actuelles, locales et mondiales, la capacité de mener des analyses de situations où domine, non pas la probabilité ou le calcul, mais l'incertitude, exigeant une grande flexibilité intellectuelle, sont des capacités et des compétences qui, ou bien se préparent et sont acquises dans la formation initiale, ou ne seront que très difficilement acquises plus tard.¹⁶ Les solutions pour cette difficulté spécifique, qui provient du fait de devoir former des dirigeants cultivés, avec des visions englobantes, à partir d'un "matériel humain" formé, non pas dans l'absence mais dans le refus, voire dans un certain mépris de la "culture et des livres" (assimilés, comme dans l'exemple de l'Allemagne avant 14, à des faiblesses), ont été diverses. Toutes reposent sur des mécanismes de sélection de ceux qui, parmi les subalternes, n'ont pas subi le formatage spécifique que l'on prétendait inculquer aux cadets, c'est-à-dire, de sélection, parmi les subalternes, de ceux qui correspondent le *moins* à la définition explicite des objectifs de la formation qu'on leur a donnée.

Les mécanismes de choix des jeunes officiers à qui est faculté l'accès aux fonctions du type "état-major" sont, sans exception, des mécanismes de sélection sociale d'une élite. Qu'il s'agisse d'un choix personnel, comme dans le cas de Frédéric II, roi de Prusse, qui sélectionnait une douzaine des meilleurs jeunes officiers pour former son état-major, ou de ses successeurs, ou qu'il s'agisse de mécanismes plus formels (concours, ou classification dans la formation initiale), la sélection pour les formations qui comprennent les ScS en tant que partie essentielle de leurs programmes, est équivalente à la sélection d'une élite actuelle (les "meilleurs" d'une cohorte), ou future (ceux qui sont « ear-marked » comme futurs généraux). Dans ces cas désormais lointains, la contradiction entre la formation d'un horizon culturel limité dans les Académies et le besoin d'obtenir des officiers supérieurs cultivés, capables de comprendre leur époque et de voir loin, était résolue par l'origine sociale élevée d'une partie significative des cadets. Ce que l'institution renonce à leur donner, la famille et le milieu social le leur avaient déjà donné en partie, et vont continuer à le leur donner. En fait, il existe une surreprésentation des milieux sociaux dominants (aristocratie, grande bourgeoisie), dans les hauts niveaux hiérarchiques de la plupart des armées "modernes" (en fait, plus exactement contemporaines, au sens où elles sont post-révolutionnaires), même après que le recrutement aristocratique des futurs officiers a perdu son caractère exclusif, au bénéfice des milieux modestes.

Mais, si une telle idée est ancienne et continue, en tant que telle, à produire ses effets après avoir cessé d'être une orientation normative consciente des institutions militaires, et bien après avoir cessé de correspondre aux exigences des nouvelles réalités, la vérité est que l'introduction des ScS dans la formation initiale des officiers a été lente, incertaine, avec des périodes de retour à des positions anciennes. Elle a surtout été liée à l'évolution de la définition du profil de compétences du futur officier, en fonction du changement profond des contextes mondiaux, et des nouvelles missions auxquelles même les subalternes (d'une certaine façon même *surtout* les subalternes) sont confrontés.

¹⁶ Des exemples intuitifs, bien connus des officiers supérieurs d'un bon nombre d'armées (bien qu'ils puissent être un peu injustes à l'égard des cas individuels), sont ceux concernant les difficultés que l'on constate chez les subalternes qui bénéficient tardivement d'une formation qui les habilite à devenir officiers: les lacunes de la formation initiale intellectuelle de qualité sont difficilement compensées.

2.3 Sciences sociales et gestion interne des relations de commandement

L'idée selon laquelle les ScS seraient "naturellement" réservées aux échelons dirigeants a été peu à peu mise en question par un ensemble de changements internes de l'institution elle-même. L'officier, en tant que membre du personnel d'encadrement, assure, comme on le souligne habituellement, une fonction qui, sans être son apanage exclusif¹⁷, représente le noyau central de son identité professionnelle: le commandement des hommes (et des femmes). Commander une unité, même s'agissant d'une situation spécifique dérivée de son caractère militaire, c'est gérer la présence et l'agissement d'agents (beaucoup d'entre eux étant des fonctionnaires de l'État), auxquels des fonctions sont attribuées. C'est gérer leur action, motiver leur engagement, contrôler l'exécution des ordres; mais c'est aussi superviser le quotidien d'une collectivité, avec tous les problèmes qu'une telle fonction comporte. La relation avec les subordonnés a été confiée, pendant des siècles, à l'intuition des officiers. En réalité, l'origine sociale, et la distance que celle-ci produisait "naturellement" entre les supérieurs (officiers) et les subordonnés (subalternes et soldats), jouait pleinement dans la socialisation pour les fonctions de commandement. Enfants de familles privilégiées, les officiers étaient socialisés comme dominants avant même d'entrer dans l'institution à des niveaux qui exigeaient le savoir commander. La relation avec les subordonnés (des « inférieurs ») pouvait simplement être décalquée sur des modèles sociaux bien enracinés dans la société.

De façon analogue à ce qui s'est passé dans l'entreprise privée, cependant, les institutions militaires ont commencé à s'intéresser à la gestion des relations entre supérieurs et subordonnés, en important progressivement les différents modèles de la société civile (voir l'exemple du paradigme des "relations humaines" dans la gestion du monde du travail).

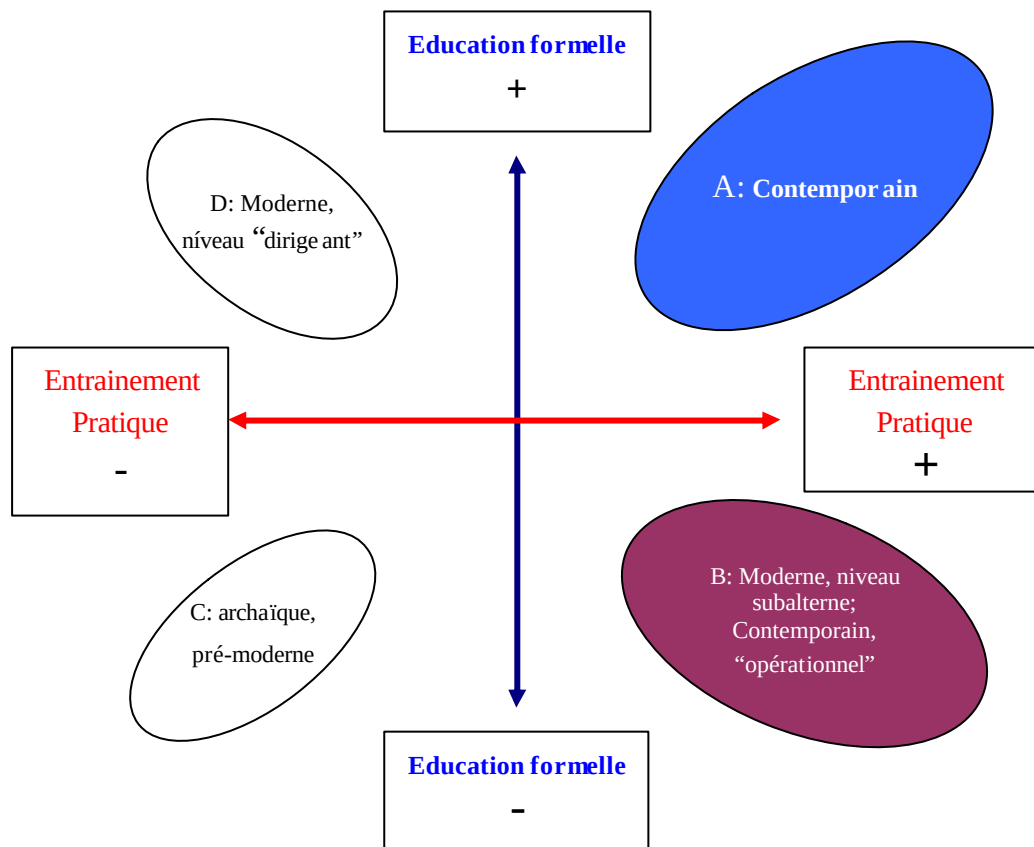
Il est probable que le virage décisif ait eu lieu pendant la seconde guerre mondiale, au sein des armées nord-américaines. L'étude gigantesque faite par Stouffer *et al.*, *The American Soldier* (dizaines de volumes de données et de rapports), a été le premier grand résultat de l'adoption d'une ligne favorable aux ScS, et certainement l'un des arguments les plus puissants en faveur de l'utilité que les institutions militaires pouvaient y trouver. Sans pouvoir entrer dans le détail, nous pouvons résumer en affirmant que la vie interne des unités américaines a subi des altérations profondes en vertu des conclusions de cette étude: intégration des nouveaux recrutés, gestion des rotations et substitutions au front, formation des personnes, intégration raciale, etc., tous les aspects de l'administration des hommes a reçu de plein fouet l'impact des ScS. Bien que l'évolution ait été lente (et qu'elle se soit faite à des rythmes bien différents selon les pays), ce qui est certain c'est que l'officier cesse de compter sur un savoir social de l'autorité, hérité¹⁸ par le candidat officier. Par conséquent, il devient nécessaire de substituer ce savoir tacite de la relation de supériorité, de la gestion de la distance, de la domination symbolique¹⁹, par un savoir explicite, formel: académique.

¹⁷ Il s'agit d'une fonction présente universellement dans les entreprises privées.

¹⁸ Mais chaque fois moins fréquemment, vu que l'origine sociale des officiers évolue de manière continue des classes dominantes vers les classes moyennes et même les classes moyennes basses.

¹⁹ Morris Janowitz étudie précisément le changement qui s'opère entre deux "styles d'autorité", à partir d'une perspective "weberienne". Janowitz, M. (1998). *Changing patterns of organizational authority. The training and socializing of military personnel*. P. Karsten. New York, Garland: 237-257..

Il sera sans doute utile de synthétiser les résultats des analyses qui précèdent, à l'aide du graphique qui exprime le plan de la Formation, défini en deux dimensions (*Education formelle / Instruction et Entraînement pratiques*), en premier.



Cette représentation permet de retenir une idée principale: la formation des officiers contemporains (dans cette désignation, nous incluons le futur prévisible), associera nécessairement une *formation formelle* ("Education") *intensive*, de haut niveau (niveau d'études supérieures de large spectre, sans aucun doute post-gradués), à *une composante d'instruction (et d'Entraînement), pratiques, eux aussi intensifs*. Ainsi, des figures anciennes disparaissent, certaines nettement archaïques (quadrants C & D), comme celle de l'officier éduqué (une Education acquise éventuellement avant l'entrée dans l'office des armes, héritée socialement - **D**), sans contact effectif avec l'Entraînement intensif (qui était envisagé comme la marque du travailleur manuel, de l'exécutant, etc.), ou encore comme le subalterne plus ou moins analphabète, soumis, ce qui est pire, à un Entraînement peu systématique (quadrant **C**)²⁰.

Plus précisément, cette évolution a produit ses effets à tous les niveaux hiérarchiques, des subalternes ²¹ aux officiers généraux.

²⁰ Ceci est sans aucun doute une figure ancienne, mais une figure qui a eu une importance énorme dans la fixation d'une certaine image des armées européennes jusqu'en 1914.

²¹ O facto de fazermos incidir o estudo sobre a formação dos oficiais, não significa que as tendências aqui identificadas não se apliquem aos "subalternos" que não os oficiais (os sargentos). Pelo contrário, elas são universais no seio das instituições militares, e, de certo modo, vão ter um impacto ao nível do próprio soldado (agora profissional).

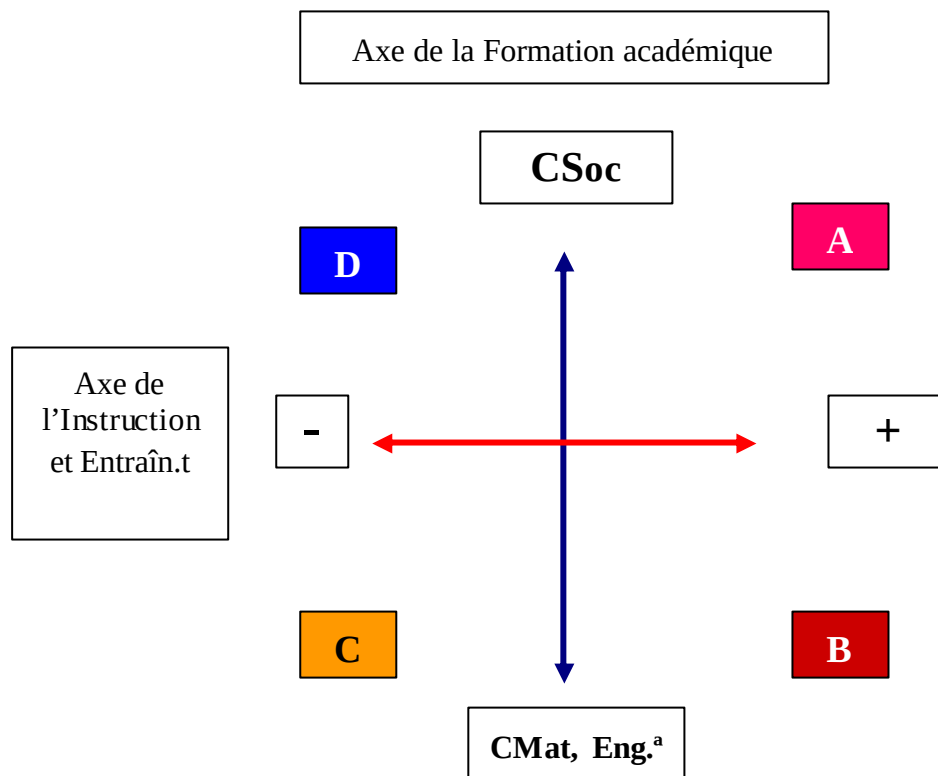


Figure 3

La moitié du diagramme à droite de l'axe vertical exprime l'association de l'Education formelle de haut niveau avec les versants opérationnels. Engagement des "techniciens" dans l'"opération militaire", et signifie une exigence d'un Entraînement pratique additionnel; ceci vaut également pour les ScS: les officiers dont le profil professionnel les destine à être présents sur les théâtres des opérations, ou au moins à participer à leur planification, et dont la formation théorique initiale repose sur une dominante de sciences humaines, ne peuvent pas ne pas acquérir également de hauts niveaux d'Entraînement pratique militaire (de type "opérationnel").

Le fait le plus original sera sans doute l'"intensification" d'un profil encore peu représenté dans la sphère professionnelle en relation directe avec le secteur "opérationnel", qui est celui des officiers dont la formation de type universitaire a une dominante très claire en sciences sociale, et non pas, comme cela a été très courant, en sciences et technologies de la matière. En tant qu'officiers pleinement opérationnels (d'où l'intensité de la dimension instruction-entraînement), ils ne sont plus des "ingénieurs armés" qui représentaient l'idéal de West Point jusqu'à la fin des années 1960. D'autre part, il est douteux que les "ingénieurs" eux-mêmes puissent dispenser une formation qui les prépare à faire face aux nouvelles conditions (éminemment sociales) d'exercice de leurs missions. Tel est, clairement, le bilan de l'adaptation de leur formation initiale fait par les officiers français dotés d'une "formation lourde en ingénierie", devant les missions externes qu'ils ont eu à exécuter (Boëne, Nogues et al. 2001).

Si ces tendances sont valables en général, il est certain que subsisteront des profils professionnels moins liés aux théâtres des opérations, des profils pour lesquels l'Entraînement pratique opérationnel sera moins important, autant en formation initiale

qu'en formation continue (fonctions d'appui et d'arrière-garde). Étant donné que le "budget temps" de formation est une variable critique, il est très probable que certains types de postes auront tendance à être placés du côté gauche du diagramme, où nous trouverons tout de même une opposition nette entre "administrateurs" et "politiques" d'une part, et "ingénieurs" d'autre part.

Les premiers auront, sans aucun doute, les ScS dans le noyau fort de leur formation, les seconds les concentreront dans les sciences et les Technologies de la matière²².

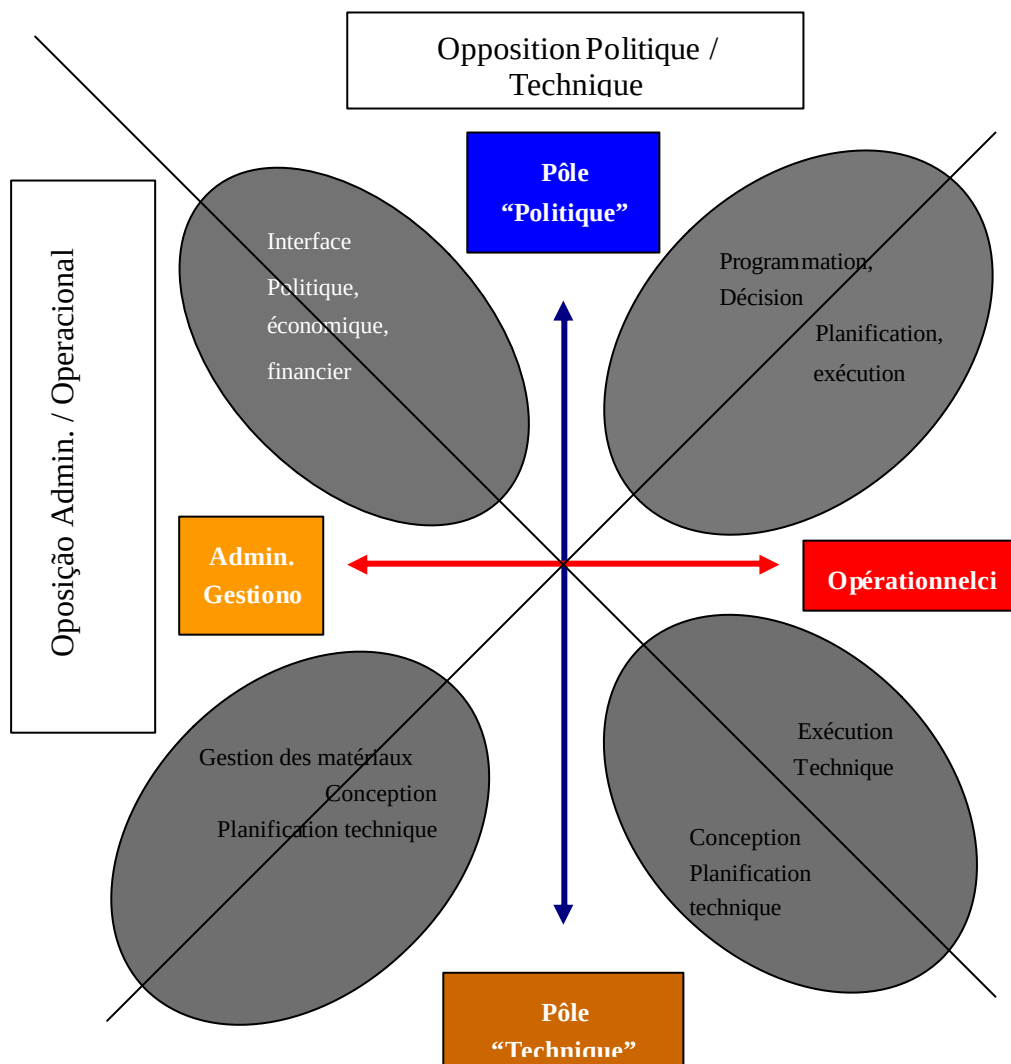


Figure 4

Voyons maintenant quelles sont les conclusions qu'il convient de retirer, en synthèse, du plan défini par les deux dimensions de la profession militaire (qui opposent les

²² Ce qui n'entraîne pas du tout que les ScS puissent rester entièrement en-dehors de leur formation initiale ou post-graduée, sans qu'il en résulte de graves inconvénients pour le bon exercice des professions techniques.

“métiers” “Opérationnel / Administratif” et “Politique / Technique”)²³, par rapport auxquels il nous faudra tenter de définir le rôle des sciences sociales. Nous transcrivons, par commodité et pour le simplifier, le diagramme présenté au début, en lui donnant une forme graphique un peu différente.

Voyons ce que nous indiquait le premier plan des types de fonctions, en nous concentrant sur la question de l'évolution (prévisible, éventuellement souhaitable en fonction de l'évolution des réalités professionnelles internes, et externes), de la place des ScS dans la formation des officiers.

Dans ce diagramme (Fig. 4), comme nous l'avons déjà suggéré, la moitié du côté gauche contient toutes les fonctions qui ont une dominante “obtention et gestion des moyens”, tandis que dans la moitié du côté droit, nous devrions trouver toutes les fonctions dont la dominante est celle du “choix des voies et l'utilisation des moyens” en fonction des objectifs externes.

La moitié supérieure présente le caractère distinctif de “production des objectifs”, de l'institution, tant en termes de moyens à obtenir que d'utilisations à prévoir et d'actions à exécuter. La moitié inférieure est la partie de l'espace professionnel dominée par la technique: gestion des moyens techniques, et leur mise à la disposition des “opérationnels” dans un contexte d'action.

Il n'est pas impossible que la tension principale se joue entre les quadrants **C** et **B**, étant donné que ce qui est en cause ici, pour les hauts niveaux d'instruction et d'entraînement pratiques (moitié droite du diagramme), c'est le poids de l'Education formelle (qui inclut nécessairement le “livresque”, les “cours”, les normes écrites), du savoir théorique, abstrait, en somme, tout ce que l'ethos “opérationnel” ancien détestait *par nature*. Le paradoxe de l'opérationnel se traduit maintenant dans une exigence accrue: l'acquisition, à côté des compétences technologiques, de compétences d'analyse des situations en ayant recours aux sciences sociales, d'une part, et la capacité physique, psychique et sociale pour agir dans une situation de haut risque, sous la pression de l'urgence, et exposé à des niveaux de stress élevés dans de longues périodes de temps, d'autre part.

Mais ce double pari présuppose l'*intensification de la formalisation des savoirs opérationnels* en les soumettant aux modèles scientifiques et académiques actuels, de façon à les mettre au niveau des autres disciplines scientifiques, à côté du développement des sciences sociales dans une optique applicative (orienté vers l'élaboration d'instruments utilisables dans les contextes d'action et en vue des besoins eux-mêmes de l'action).

Les deux développements, qui sont tous deux de caractère scientifique et convergent vers un objet commun (le nouveau profil de l'Opérationnel et ses exigences), devraient être réalisés ensemble afin de garantir le meilleur croisement possible des perspectives.

JRdS

²³ Voir Rodrigues dos Santos, J. (2006). "Modelos de análise da profissão militar." *Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa* VI, 2^a série(15-16-17): 209-252..

Références

- Boëne, B., T. NOGUES, et al. (2001). A Missions nouvelles des armées, formation nouvelle des officiers des armes? Enquête sur l'adaptation de la formation initiale des officiers des armes aux missions d'après-guerre froide et à la professionnalisation. Paris, C2SD: 176.
- Crackel, T. J. (2002). West Point, A Bicentennial History. Lawrence, Kansas, Univ. Press of Kansas.
- French, D. (2002). Officer Education and Training in the British Regular Army, 1919-1939. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT: 105-127.
- Hattendorf, J. B. (2002). The Conundrum of Military Education in Historical Perspective. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy, Neilson K. Westport, CT, Praeger: 1-12.
- Haycock, R. G. (2002). The Labors of Athena and the Muses: Historical and Contemporary Aspects of Canadian Military Education. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT, Praeger: 167-195.
- Janowitz, M. (1998). Changing patterns of organizational authority. The training and socializing of military personnel. P. Karsten. New York, Garland: 237-257.
- Jones, E. (1985). Red Army and Society. A Sociology of the Soviet Military. London, Allen & Unwin.
- Kennedy, G. C. and K. Neilson, Eds. (2002). Military Education: Past, Present, and Future. Westport, CT, Praeger.
- Moskos, C. C. and J. Burk (1998). The Postmodern Military. The Sociology of the Military. G. Caforio. Northampton, Mass., An Elgar Reference Collection: 591-612.
- Rodrigues dos Santos, J. (2006). "Modelos de análise da profissão militar." Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa VI, 2ª série(15-16-17): 209-252.
- Showalter, D. E. (2002). "No Officer rather than a Bad Officer": Officer Selection and Education in the Prussian/German Army, 1715-1945. Military Education: Past, Present, and Future. G. C. Kennedy. Westport, CT, Praeger: 35-61.

Mots-clé / Keywords

MILITAIRE OFFICIER SUBALTERNE SOUS-OFFICIER PROFESSION FORMATION EDUCATION SCIENCES SOCIALES SOCIAL AUTORITE TECHNOLOGIE SCIENCE GENIE COMMANDEMENT ARMES GUERRE OPERATIONS TYPOLOGIE ETHNOGRAPHIE FONCTIONS OPERATIONNEL ETAT-MAJOR GESTION ADMINISTRATION INTENDANCE POLITIQUE TECHNIQUE TECHNICIEN QUALIFICATION CURRICULUM SOCIOLOGIE HISTOIRE EUROPE PORTUGAL FRANCE ALEMAGNE PRUSSE ETATS-UNIS USA EUA ACADEMIE MILITAIRE WESTPOINT SAINT-CYR SANDHURST BLOC SOVIETIQUE POUVOIR MILITARY OFFICER COMMISSIONED TRAINING SOCIAL SCIENCES AUTHORITY TECHNOLOGY SCIENCE ENGINEERING COMMAND ARMS SERVICES WAR TYPOLOGY ETHNOGRAPHY FUNCTIONS OPERATIONAL GENERAL STAFF MANAGEMENT LOGISTICS POLITICS POLITICAL TECHNICAL CURSUS COURSES SOCIOLOGY HISTORY PRUSSIA GERMANY SOVIET COUNTRIES ACADEMY POWER MANAGER HEROIC LEADER TECHNICIAN MOOTW DESCRIPTION MODEL WWII WORLD WAR EXPERTISE LEADERSHIP